


Fialho, I (2015). As reações das escolas ao relatório (os contraditórios). In Conselho Nacional de Educação. Avaliação Externa das Escolas, (pp.110-142). Lisboa: CNE. [ISBN: 978-972-8360-97-9]

Avaliação Externa das Escolas

Isabel Fialho ¹

View metadata, citation and similar papers at core.ac.uk

brought to you by  CORE

provided by Repositório Científico da Uni

AS REAÇÕES DAS ESCOLAS AO RELATÓRIO (OS CONTRADITÓRIOS)

Introdução

Este trabalho insere-se no projeto de investigação «*Impacto e Efeitos da Avaliação Externa nas Escolas do Ensino não Superior*» (AEEENS), sendo parte de um estudo ainda em curso, centrado na análise de contraditórios redigidos pelas escolas portuguesas, no âmbito do 1.º e do 2.º ciclos da Avaliação Externa de Escolas (AEE), com vista à construção de significados, a partir de elementos discursivos explícitos e/ou implícitos, nas reações das escolas ao relatório.

A AEE que teve início, em Portugal, em 2007, sob a responsabilidade da Inspeção-Geral de Educação (IGE), atual Inspeção-Geral da Educação e Ciência (IGEC), opera com um referencial que permite a avaliação das escolas ao nível dos resultados, da prestação do serviço educativo e da liderança e gestão. O primeiro ciclo avaliativo decorreu entre 2006-2011 e o segundo ciclo, atualmente em curso, teve início em 2011-2012. Desta avaliação externa resulta um relatório que é enviado para as escolas, ao qual estas podem responder mediante a produção de um contraditório.

A AEE assume, atualmente, uma dimensão instrumental de regulação do sistema educativo (IGE, 2012; OCDE, 2012), devendo os seus resultados servir de base a decisões de política educativa de nível macro, meso e micro, constituindo-se, assim, como sustentáculo dessas decisões (Terrasêca, 2010) e cumprindo a sua função global de se constituir como um “instrumento de regulação e de governabilidade” (IGE, 2012, p. 65).

¹ Centro de Investigação em Educação e Psicologia Universidade de Évora. Apresentação do Estudo elaborado em coautoria com Maria José Silvestre da Universidade do Algarve e CIEP – Universidade de Évora e José Saragoça do CesNova/FCS-UNL e Universidade de Évora.

Efetivamente, a AEE (tal como acontece ao nível da outra faceta da dimensão organizacional das escolas, a autoavaliação) coloca os avaliadores perante processos de ação e intervenção compósitos (Bidarra, Barreira & Vaz-Rebello, 2011), que exigem permanente monitorização e articulação entre as estruturas e órgãos de planeamento, coordenação e realização da ação educativa nos diferentes níveis e planos em que tem lugar (Pinhal, 1993). Assim se compreende que a AEE tenha vindo a constituir-se como o elemento catalisador dos processos de autoavaliação organizacional (lembramos que as escolas iniciam o processo antes de serem submetidas à AEE), recorrendo, algumas, ao quadro de referência utilizado pela IGE /EGEC. O próprio Relatório da IGE relativo ao primeiro ciclo da AEE (IGE, 2012) reconhece que

ao longo dos anos, manteve-se constante o reconhecimento do contributo dos instrumentos, dos referenciais e da metodologia da avaliação externa para o desenvolvimento da autoavaliação das escolas. O contributo positivo dos referenciais usados no processo de avaliação externa recolheu o mais elevado grau de concordância. (p. 46)

A operacionalização dos objetivos enunciados na Lei n.º 31/2002, de 22 de dezembro, tem sido muito diversa, como o demonstra uma multiplicidade de estudos (Ventura, 2006; Brandalise, 2007; Alves & Correia, 2008; Afonso, 2009; Ferreira & Espogeira, 2009; Fialho, 2009; Sá, 2009; Curado, 2010; Fialho, Oliveira & Ferrinho, 2010; Fialho, Saragoça, Silva & Fialho, 2010; Rebordão, 2010; Simões, 2010; Gomes, Silvestre, Fialho & Cid, 2011; Silvestre, 2013). Porém, esta lei marca não apenas “o início de um novo caminho na avaliação de escolas em Portugal” (Azevedo, 2007, p. 64), mas também o começo de uma nova forma de as escolas olharem para si próprias, enquanto organizações específicas e simultaneamente singulares, criando a oportunidade de se revelarem como *organizações aprendentes e curricularmente inteligentes*.

Uma análise diacrónica da legislação educativa portuguesa, levada a cabo um outro estudo (Silvestre, 2013), permitiu-nos concluir que o discurso

político recente se encontra edificado sobre os termos ‘avaliação’/‘monitorização’, ‘melhoria’, ‘eficiência’, ‘melhoria’ (da qualidade), ‘resultados’ e ‘autonomia’. Tendo verificado a transversalidade destes conceito-chave na legislação que nos últimos anos tem norteado a atividade das escolas e dos agentes educativos portuguesas, constatámos ainda a recorrência de um dos tópicos que consideramos mais pertinentes nesta análise: o conceito de **cultura organizacional de avaliação**, intimamente associado ao atual conceito de *accountability* ou prestação de contas e instituído em 2002 pela Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, mas que surge recorrentemente em outros normativos legais, a partir de então.

Os documentos que serviram de suporte a este estudo (os relatórios da AEE, da responsabilidade das equipas avaliativas, e os contraditórios, da responsabilidade das unidades orgânicas avaliadas) têm vindo a constituir-se como os instrumentos avaliativos que sustentam e validam essa cultura organizacional de avaliação.

1. Metodologia

A metodologia adotada visa responder às seguintes questões: *Como é que as escolas reagem ao modelo de avaliação externa das escolas? Que impacto e efeitos têm tido os relatórios nas escolas? Como têm reagido as escolas relativamente ao relatório e aos seus conteúdos de factos e de interpretação?*

Centrámo-nos no paradigma interpretativista, assumindo, por conseguinte, que o conhecimento emerge como resultado das interpretações dos investigadores acerca das perceções manifestadas pelos atores escolares nos contraditórios aos relatórios da AEE. Seguimos uma abordagem predominantemente qualitativa, por considerarmos que seria esta a que melhor responderia às questões da investigação. Contudo, também apresentamos dados de estatística descritiva (valores absolutos e relativos, em percentagens), pois a conjugação de técnicas quantitativas e qualitativas contribui para uma visão mais alargada e aprofundada do objeto de análise (Creswell, 2010).

Os critérios de seleção da amostra foram os seguintes: 1) representação das três áreas territoriais da IGEC; 2) contraditórios de escolas/agrupamentos participantes no 1.º e 2.º ciclos avaliativos; 3) contraditórios de escolas/agrupamentos que obtiveram as classificações mais altas e as mais baixas, em cada um dos ciclos avaliativos. O ciclo avaliativo e a classificação da escola/agrupamento constituem duas variáveis do estudo.

Trabalhámos com uma amostra constituída por 40% das escolas avaliadas, simultaneamente, em ambos os ciclos de avaliação – 1.º ciclo (2006-2011) e 2.º ciclo de (2011-2012). Esta amostra integra 100 escolas, 50% das quais obtiveram as classificações mais altas nos relatórios e 50% tiveram as classificações mais baixas. Das 100 escolas selecionadas, a que correspondem 200 relatórios, apenas 69 (35%) exerceram o direito ao contraditório.

Para responder às questões que guiaram o presente trabalho usámos uma matriz com três categorias, operacionalizadas em subcategorias: *modelo de avaliação* (críticas ao modelo, subjetividade da avaliação, idoneidade dos avaliadores, sugestões de melhoria ao modelo), *impacto e efeitos do relatório* (impacto e efeitos do relatório na escola, impacto e efeitos do relatório na sala de aula) e *discordância com o relatório* (discordância relativamente ao relatório e aos seus conteúdos de factos e de interpretação).

Os elementos discursivos explícitos e/ou implícitos presentes nos contraditórios foram submetidos à técnica de análise de conteúdo, com o fim de categorizar, organizar e sintetizar a informação. Assim, procedeu-se à identificação das categorias e subcategorias baseada na comunalidade de significado de todas as unidades discursivas. Foram utilizadas unidades de registo semânticas, ou seja, as informações a codificar constituíram-se como unidades de significado, “independentemente da palavra ou palavras com que foram, expressas. Uma só ideia pode estar expressa por uma só frase, por duas ou mais frases (...) por uma parte de uma frase (...) por uma só palavra” (Esteves, 2006, p. 114).

Procedemos a dois tipos de análise, tendo começado por identificar, nos contraditórios, a existência de asserções para cada uma das categorias e subcategorias, no sentido de quantificar o número de contraditórios. Também procedemos à segmentação dos contraditórios em unidades de registo, para a quantificação das asserções, seguindo-se o critério de registo de cada ideia diferente, por subcategoria, enunciada no mesmo contraditório e não o número de vezes que a ideia é referida ou repetida no contraditório.

2. Apresentação e discussão dos resultados

Para cada categoria e subcategoria de análise são apresentadas informações numéricas, sob a forma de tabelas ou de gráficos, e exemplos de unidades de registo ilustrativas.

Começamos a apresentação dos dados com uma breve descrição da amostra, para de seguida passarmos à apresentação e análise dos dados extraídos dos contraditórios para cada uma das categorias: i) modelo de avaliação, ii) impacto e efeitos do relatório e iii) contestação ao relatório.

2.1. Descrição da amostra

Na Tabela 1 apresentam-se os dados que descrevem a amostra usada no presente trabalho, tendo em conta as duas variáveis: ciclo avaliativo e classificação da escola/agrupamento.

Tabela 1. Número e percentagem de contraditórios analisados em cada ciclo avaliativo, segundo a classificação obtida.

1.º ciclo de AE						2.º ciclo de AE					
Classificações mais baixas		Classificações mais altas		Total (N=69)		Classificações mais baixas		Classificações mais altas		Total (N=69)	
N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.	%
20	29	17	25	37	54	24	35	8	12	32	47

Dos 69 contraditórios analisados em ambos os ciclos avaliativos, 54% (N=37) são do 1.º ciclo e 47% (N=32) do 2.º ciclo. Relativamente às classificações das escolas/agrupamentos que apresentaram contraditório,

verifica-se que a maioria pertence ao grupo de escolas/agrupamentos com classificações mais baixas (64%, N=44) e que apenas 25 (37%) das escolas/agrupamentos com classificações mais altas apresentaram contraditório.

No 1.º ciclo, o número de escolas/agrupamentos com classificações baixas e altas que apresentaram contraditórios é, respetivamente, de 29% e 25%. No 2.º ciclo a diferença é superior: 23 pontos percentuais, já que 35% das escolas com classificações baixas apresentaram contraditórios e apenas 12% das que tiveram classificações elevadas também o fizeram.

Do 1.º para o 2.º ciclo aumentou, de forma considerável, o número de escolas/agrupamentos com classificações baixas que apresentou contraditórios: de 29% (N=20) para 35% (N=24). Pelo contrário, diminuiu o número de escolas/agrupamentos com classificações elevadas que exerceram o direito ao contraditório: de 25% (N=17) para 12% (N=8). Tal facto poderá ser o resultado de uma maior experiência e capacitação instrumental ou técnica das escolas, em resultado dos processos de melhoria que tiveram de realizar entre o 1.º e o 2.º ciclos de avaliação.

2.2. Modelo de avaliação

Na análise de conteúdo com enfoque em asserções sobre o “modelo de avaliação” adotado pela IGEC, no 1.º e 2.º ciclos de avaliação externa das escolas emergiram quatro subcategorias que têm subjacente o tipo de referência que é feita ao modelo de avaliação: i) críticas ao modelo, ii) subjetividade da avaliação, iii) idoneidade dos avaliadores, e iv) sugestões de melhoria ao modelo.

Na Tabela 2 está registado o número de contraditórios (valores absolutos e percentagens) que contêm asserções para cada uma das subcategorias do modelo de avaliação, considerando, ainda, as variáveis *ciclo avaliativo* e *classificação da escola/agrupamento*.

Tabela 2. Referências ao modelo de avaliação, por ciclo avaliativo e classificação da escola.

Subcategorias	1.º ciclo de AE						2.º ciclo de AE						Total (N=69)	
	Classif. mais baixas		Classif. mais altas		Total (N=69)		Classif. mais baixas		Classif. mais altas		Total (N=69)			
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Críticas ao modelo	12	17	7	10	19	28	13	19	5	7	18	26	37	54
Idoneidade dos avaliadores	14	20	9	13	23	33	16	23	7	10	23	33	46	67
Subjetividade da avaliação	15	22	12	17	27	39	14	20	1	1	15	22	42	61
Sugestões de melhoria ao modelo de AEF	5	7	3	4	8	12	6	9	1	1	7	10	15	22

Na categoria “modelo de avaliação”, destacam-se as referências à **idoneidade dos avaliadores**, presentes em 67% dos contraditórios (N=46), 23 em cada ciclo (33% no 1.º ciclo e 33% no 2.º ciclo). Considerando a variável *classificação da escola/agrupamento*, observa-se que 43% (N=30) dos contraditórios foram produzidos por escolas/agrupamentos com classificações mais baixas e 16 contraditórios (23%) são de escolas/agrupamentos com classificação mais altas.

As **sugestões de melhorias ao modelo de AEE** estão presentes em apenas 15 contraditórios (22%) e, ainda assim, geralmente de forma implícita. Nos dois ciclos avaliativos o número de contraditórios com sugestões de melhoria é muito próximo: oito contraditórios (12%) no 1.º ciclo e sete contraditórios (10%) no 2.º ciclo. Nas escolas/agrupamentos com classificações mais baixas, encontramos 11 contraditórios (16%) e apenas quatro (5%) nas escolas/agrupamentos com classificações mais altas.

As **críticas ao modelo de AEE** surgem em 54% dos contraditórios (N=37), mas de forma implícita. Entre o 1.º e o 2.º ciclo, as diferenças são mínimas: 28% no 1.º ciclo (19 contraditórios) e 26% no 2.º ciclo (18 contraditórios). Nas escolas/agrupamentos com as classificações mais baixas, o número de contraditórios com críticas ao modelo é superior ao das escolas/agrupamentos com classificações mais altas: 36% (N=25) e 17% (N=12), respetivamente.

As referências, explícitas ou implícitas, à **subjetividade da avaliação** ocorrem em 61% dos contraditórios (N=42), sendo 39% do 1.º ciclo (27 contraditórios) e 22% do 2.º ciclo (15 contraditórios). Esta alegada subjetividade está expressa em 42% (N=29) dos contraditórios das escolas/agrupamentos com as classificações mais baixas e em 18% (N=13) das escolas/agrupamentos com classificações mais altas.

Passamos a analisar as asserções identificadas em cada subcategoria.

Críticas ao modelo

Nos contraditórios que incluem críticas ao modelo de AEE, encontramos asserções que assumem uma forma positiva (revelam concordância com o modelo e/ou reconhecimento de vantagens) ou uma forma negativa (manifestam discordância com o modelo e/ou reconhecimento de desvantagens). Nas Figuras 1 e 2 observa-se o número de asserções que expressam críticas positivas e negativas ao modelo, por ciclo avaliativo e por classificação da escola.

Figura 1. Críticas positivas e negativas, por ciclo avaliativo.

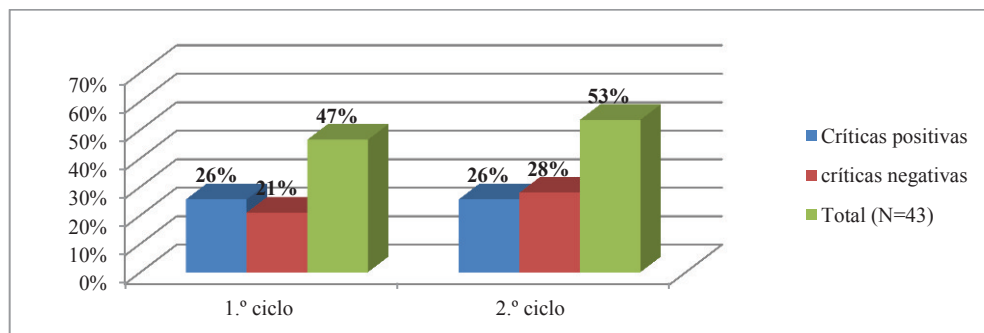
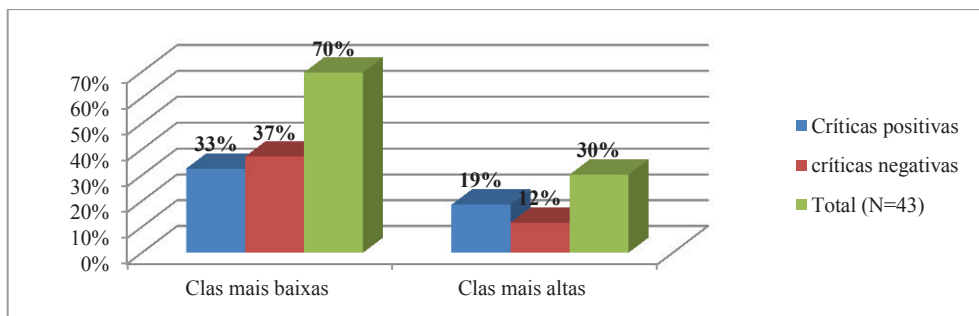


Figura 2. Críticas positivas e negativas, por classificação de escola.

Nos 37 contraditórios com críticas ao modelo, foram identificadas 43 unidades de registo, das quais 51% (N=22) correspondem a asserções que, implícita ou explicitamente, revelam concordância com o modelo de AEE, bem como expressam reconhecimento de vantagens no modelo e 49% (N=21) são asserções que implícita ou explicitamente manifestam discordância e/ou desvantagens com o modelo de AEE, verificando-se equilíbrio na distribuição das críticas positivas e negativas.

Fazendo a comparação por ciclo, constata-se que, do 1.º para o 2.º ciclo, globalmente, as críticas aumentaram de 47% para 53%, as críticas positivas mantiveram-se (26%) e as negativas aumentaram de 21% para 28%.

Considerando a variável ‘classificação da escola’, as asserções que traduzem críticas ao modelo de AEE são em maior número nos contraditórios de escola/agrupamentos com classificações mais baixas - 70%, N=30). Enquanto que nas escolas com classificações mais baixas as críticas negativas superam as positivas (37% e 33%, respetivamente), nas escolas/agrupamentos com classificações mais altas regista-se uma tendência inversa, pois as críticas positivas superam as negativas (19% e 12%, respetivamente).

Na Tabela 3 apresentamos exemplos de algumas asserções que expressam críticas ao modelo de avaliação externa.

Tabela 3. Exemplos de asserções que expressam críticas ao modelo de AEE.

Indicadores	Exemplos de algumas asserções
Concordância com o modelo	<p>“este documento é um valioso instrumento de trabalho para utilizarmos no aperfeiçoamento das áreas a melhorar nesta comunidade educativa”. (1.º ciclo)</p> <p>“Reconhece-se que o relatório de avaliação externa contém elementos importantes no processo de melhoria que pretendemos como prática consistente”. (1.º ciclo)</p> <p>“valeu a pena termos decidido entrar, de livre vontade, neste processo porque nos faz, cada vez mais, refletir sobre o trabalho que realizamos no nosso quotidiano no sentido da qualidade da oferta e do trabalho desenvolvido”. (1.º ciclo)</p> <p>“consideramos que o mesmo [relatório] caracteriza de forma pertinente esta unidade de gestão, ressaltando do mesmo uma cuidada visão deste estabelecimento de ensino”. (1.º ciclo)</p> <p>“Reiteramos a importância deste “olhar externo” (...), constituiu uma oportunidade, antes, durante e após a visita da equipa de avaliação externa, de pensarmos o Agrupamento”. (1.º ciclo)</p> <p>“[o relatório] foi capaz de captar, na sua essência, o pulsar da instituição”. (1.º ciclo)</p> <p>“o modelo adotado, enquanto instrumento de avaliação, (...) apresenta-se pertinente”, ao que reforça que a “própria escala de avaliação utilizada apresenta com precisão e rigor os níveis de classificação dos cinco domínios”. (1.º ciclo)</p> <p>“importância da avaliação externa na consolidação da autoavaliação e na melhoria da qualidade do serviço educativo do Agrupamento”. (2.º ciclo)</p>
Reconhecimento de vantagens	<p>“constitui mais um instrumento para nos tornarmos mais autocríticos, e aperfeiçoarmos o serviço a prestar à comunidade”. (1.º ciclo)</p> <p>“Com estes dois documentos [relatórios de autoavaliação e de avaliação externa], vamos certamente trabalhar, refletir, descobrir onde, como e quando mudar para a melhoria contínua”. (1.º ciclo)</p> <p>“foi entendido como um contributo essencial para o desenvolvimento da organização do agrupamento. Neste sentido serão tidos em conta no processo de melhoria da organização, em curso, os pontos fracos assinalados, para que, de forma participada sejam ultrapassados”. (1.º ciclo)</p> <p>“consideraram importante a candidatura da Escola a uma Avaliação Externa, no sentido de permitir a autonomia da Escola e contribuir para que sejam identificados (por uma entidade idónea e exterior à Escola) os seus pontos fortes e fracos, de modo a que, depois de feito o diagnóstico, se tomem medidas no sentido de melhorar e ultrapassar os seus pontos fracos”. (1.º ciclo)</p> <p>“propomo-nos continuar a trabalhar para merecer a autonomia que, estamos certos, decorrerá desta avaliação, a bem dos nossos alunos e da</p>

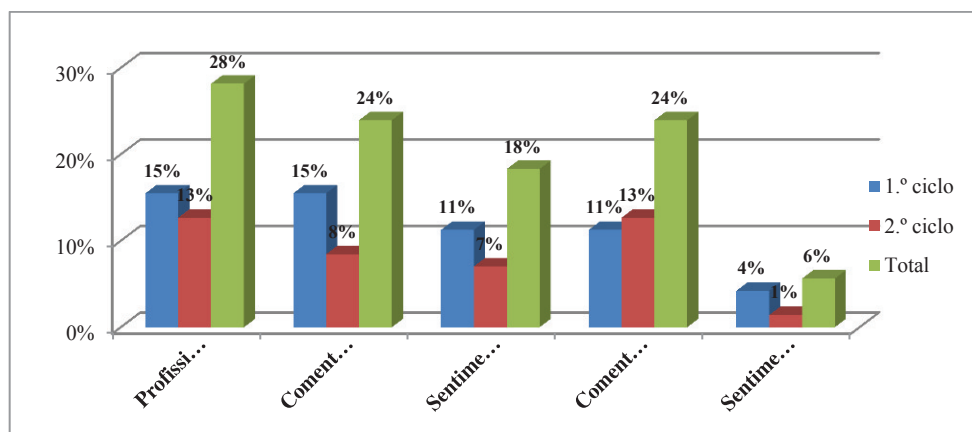
<p>Discordância com o modelo</p>	<p>comunidade educativa”. (1.º ciclo)</p> <p>“Entendemos este processo de avaliação como uma oportunidade de aprendizagem e de reflexão”. (1.º ciclo)</p> <p>“Mais uma vez, esta avaliação constitui uma oportunidade de reflexão por parte dos intervenientes na ação educativa”. (2.º ciclo)</p> <p>“Assumimo-nos como uma organização aprendente e, como tal todas as ações que contribuam para a nossa reflexão, autoconhecimento são bem-vindas e este relatório contribui um importante contributo para tal”. (2.º ciclo)</p> <p>“este relatório oferece elementos para a construção ou aperfeiçoamento de planos de ação para a melhoria e de desenvolvimento de cada escola, em articulação com a administração educativa e com a comunidade em que se insere”. (2.º ciclo)</p> <p>“Reconhecemos igualmente a importância desta avaliação como fator de motivação interna e instrumento para reforçar a autonomia da nossa escola e, em simultâneo, servir de alavanca ao trabalho”. (2.º ciclo).</p> <p>“Relativamente a este novo modelo de avaliação podemos considerar uma certa evolução positiva, quando é considerado o contexto sociocultural do Agrupamento e o seu perfil e expectativas”. (2.º ciclo)</p> <hr/> <p>“porque sabem que a escola é uma casa em que se trabalha com emoções, muito diferentes das linhas de montagem das empresas”. (1.º ciclo)</p> <p>“Uma avaliação realizada em apenas dois dias e meio, observando numas escassas horas não mais do que três dos dez estabelecimentos que integramos, sem o recurso à leitura e análise de documentos como atas, projetos, relatórios de atividades, etc., guiando-se tão-somente pelo testemunho oral de uns quantos elementos dos órgãos instituídos (e eventualmente instruídos) (...), pode avaliar, com mais ou menos agrado conforme o maior ou menor jeito da parte dos entrevistados, os procedimentos, atrevemo-nos a chamar-lhes ‘burocráticos’ da organização escolar. Não pode, porém, aperceber-se do trabalho equilibrado, responsável e dinâmico que é realizado todos os dias com e para os alunos dentro e fora das aulas”. (1.º ciclo)</p> <p>“considerámos uma lacuna neste processo de avaliação externa (2.º ciclo) a ausência de qualquer referência ao principal órgão educativo e pedagógico de uma estrutura escolar, o Conselho Pedagógico”. (2.º Ciclo)</p> <p>“qualquer processo de avaliação em educação deve dar relevância máxima ao contexto em que decorre todo o processo educativo, promovendo a autoestima da comunidade educativa, valorizando o seu esforço de melhoria, devendo atender-se mais ao percurso desenvolvido do que ao produto”. (2.º ciclo)</p> <hr/>
---	--

<p>Reconhecimento de desvantagens</p>	<p>“As alterações a meio de um percurso deixam sempre as suspeitas sobre as razões que motivaram essa alteração”. (1.º ciclo)</p> <p>“Toda a vida nos preocupámos em servir bem os nossos alunos e a comunidade, sem, todavia, pensarmos em gastar o nosso tempo e a nossa arte a gerar e a gravar provas, registos, grelhas, análises comparativas, gráficos, papéis!” (1.º ciclo)</p> <p>“o tempo de permanência da equipa de avaliação externa não foi suficiente para obter uma perceção mais pormenorizada do funcionamento do Agrupamento”. (1.º ciclo)</p> <p>“é feita a monitorização dos resultados apenas às disciplinas de Português e Matemática, consideramos que sendo este um segundo momento de avaliação externa deveria ter sido feito o estudo comparativo a outras disciplinas”. (2.º ciclo)</p> <p>“Omite, desresponsabilizando, os serviços regionais de educação que insolitamente se esqueceram de compromissos assumidos com o agrupamento para a requalificação do pavilhão Gimnodesportivo da escola-sede”. (2.º ciclo)</p> <p>“a necessidade de as escolas disporem atempadamente, diremos sistematicamente, de informação estatística de âmbito nacional e não apenas quando são avaliadas”. (2.º ciclo)</p> <p>“não são mencionadas as taxas homólogas nacionais que permitam determinar os desvios e traçar objetivos a alcançar pela escola, apesar do cariz formativo da avaliação externa”. (2.º ciclo)</p> <p>“esta metodologia não confluiu para um conhecimento mais fidedigno, holístico e aprofundado do desempenho real do agrupamento”. (2.º ciclo)</p> <p>“este olhar externo continua a enfatizar a análise dos documentos fundamentais do Agrupamento, o que se nos afigura ainda como uma dependência grande no processo de avaliação, em detrimento dos outros tipos de observação/análise”. (2.º ciclo)</p> <p>“O contexto económico e social referido na Caracterização do agrupamento é totalmente ignorado e não é tomado em conta quando se passa a falar nos resultados”. (2.º ciclo)</p> <p>“Toda a avaliação foi condicionada por um valor virtual designado “valor esperado” e que, independentemente do desempenho do agrupamento nos vários domínios em avaliação, foi esse “valor esperado” que induziu a menção a atribuir em cada domínio”. (2.º ciclo)</p> <p>“não descortinamos qualquer relação comparativa com a avaliação anterior, nem qualquer consideração valorativa referente às melhorias introduzidas na sequência desta”. (2.º ciclo)</p>
--	--

Idoneidade dos avaliadores

A idoneidade dos avaliadores é referenciada em 46 contraditórios. Na análise de conteúdo desta subcategoria foram identificadas 71 asserções que estão organizadas em cinco tipologias (indicadores), três das quais são positivas (*profissionalismo da equipa*, *comentários positivos ao rigor* e *sentimento de gratidão*) e duas são negativas (*comentários negativos ao rigor* e *sentimento de injustiça/insatisfação*). Na Figura 3 apresentamos a distribuição, em percentagem, das asserções sobre a idoneidade dos avaliadores, pelas cinco tipologias e por ciclo avaliativo.

Figura 3. Indicadores da subcategoria idoneidade dos avaliadores.



Considerando o total de asserções positivas e negativas, observa-se clara predominância das primeiras (70% são positivas e 30% são negativas). Numa análise holística dos dados, verifica-se que o profissionalismo da equipa é o aspeto mais referido nos contraditórios; que os contraditórios do 1.º ciclo avaliativo incluem mais asserções positivas à idoneidade dos avaliadores, que os do 2.º ciclo; e que os comentários negativos e os comentários positivos ao rigor se equilibram.

O **profissionalismo da equipa** é o indicador com maior número de asserções (28%, N= 20), com percentagens próximas em ambos os ciclos

(15% no 1.º ciclo e 13% no 2.º ciclo). São frequentes comentários que relevam o trabalho desenvolvido em colaboração e com grande dedicação e profissionalismo pela equipa de avaliação, de que são exemplos as expressões que passamos a transcrever: “experiência da equipa avaliativa”, “visão profissional do processo”, “forma profissional de atuar”, “profissionalismo com que levou a cabo este processo de avaliação”, “de salientar o espírito de colaboração e atitude de abertura evidenciadas pela Equipa de Avaliação Externa”, “cordialidade, simpatia e elevado profissionalismo que a equipa de avaliação demonstrou durante a ação”, “relação de grande profissionalismo e cordialidade com todos os membros da nossa comunidade”, “registamos o bom ambiente existente na escola nos dois dias de avaliação externa...para o qual também contribuiu a Equipa de Avaliação Externa”, “comportamento assertivo dos avaliadores”.

Os **comentários positivos ao rigor do processo** correspondem a 24% das asserções sobre a idoneidade dos avaliadores (N=17), sendo mais frequentes no 1.º ciclo avaliativo (15% dos contraditórios) do que no 2.º ciclo (8% dos contraditórios). São diversas as expressões que enaltecem o rigor do processo, das quais destacamos as seguintes: “rigor, por parte da equipa de avaliação”, “[relatório] elaborado com todo o rigor”, “a direção debruçou-se sobre o relatório rigorosamente elaborado pela equipa da IGEC”, “empenho e rigor na análise das evidências”, “os diferentes elementos envolvidos nos painéis... reconhecem a atitude de rigor, de exigência”, “rigoroso trabalho desenvolvido pela equipa de avaliação externa”, “rigor e qualidade técnica da (...) intervenção”.

O que podemos qualificar como **sentimento de gratidão** representa 18% das asserções (N=13), sendo que 11% (N=8) destas estão em contraditórios do 1.º ciclo e 7% (N=5) em contraditórios do 2.º ciclo avaliativo. Passamos a apresentar alguns exemplos de expressões que manifestam este sentimento: “reiteramos o nosso agradecimento pelo trabalho levado a cabo pelos Srs. Inspetores neste projeto”, “manifestando a nossa gratidão”, “consideramos com muito apreço o trabalho realizado pela Equipa”, “satisfação pelo dever cumprido”, “agradecimento pelo reconhecimento do trabalho da escola”.

Os **comentários negativos ao rigor** correspondem a 24% dos contraditórios (N=17), observando-se uma frequência ligeiramente superior no 2.º ciclo relativamente ao 1.º ciclo: 13% (N=9) e 11% (N=8), respetivamente. Nas asserções selecionadas para exemplo encontramos afirmações que confirmam a “identificação de imprecisões” e a “incompreensão de afirmações, contradições e repetições”; encontramos ainda: “alguns dos itens referenciados são manifestas inverdades”, “mostra falta de consideração e respeito por todo um trabalho que tem sido realizado”, “a afirmação do contrário ... é gravemente ofensiva da dignidade profissional dos docentes dos órgãos de gestão”, a “falta de coesão e de rigor”, a “atitude hostil da equipa”, a “falta de equidade” na ação, as “afirmações pouco claras”, a “ausência de uniformidade de critérios”, a “Visão incompleta da escola”, a “Visão diferente face aos pontos fortes da escola”, a “Ausência de fundamentação”; refere-se também que foi um “Processo assente em contradições”, com “Ausência de fundamentação”, onde surgem “Afirmações descontextualizadas e inconsistentes” que confirmam a “Visão redutora do processo” e “relatório superficialmente elaborado, sem rigor”.

As asserções que expressam **sentimento de injustiça/insatisfação** são pouco numerosas, apenas 4 (6%), sendo 3 do 1.º ciclo. Estes sentimentos emergem quando os autores dos contraditórios afirmam não se reverem “na avaliação atribuída” e terem o sentimento de “que o (seu) trabalho não foi devidamente valorizado, nem respeitado o empenho, a dedicação e o esforço desenvolvidos”. Mas também quando referem que existe alguma dificuldade em que a equipa de avaliação reconheça as suas” falhas profissionais”, pois “inquiriu em vez de formar”, realizou uma “avaliação sem carácter formativo” numa “atuação inquisitiva e de verificação”.

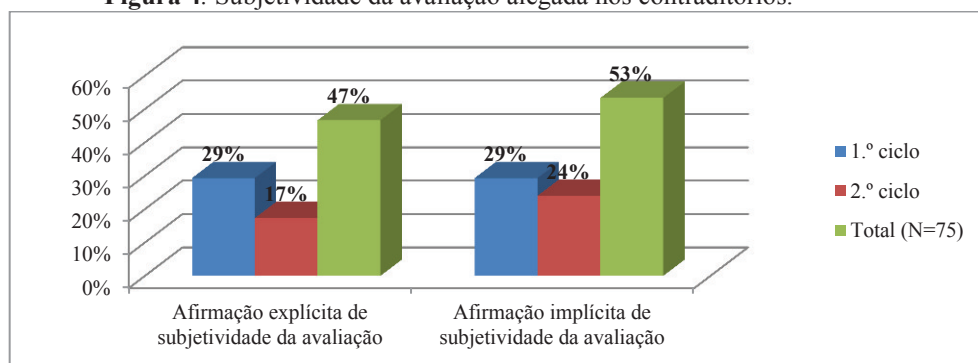
Subjetividade da avaliação

Para a análise desta subcategoria, procurámos identificar elementos discursivos reveladores de parcialidade/imparcialidade dos avaliadores que referissem explícita ou implicitamente a atribuição de classificações baseadas na opinião destes. Assim, da análise de conteúdo dos 42

contraditórios que fazem referência à subjetividade da avaliação emergiram 75 asserções que, de forma explícita ou implícita, fazem referência a esta subjetividade.

Na Figura 4 apresentamos as frequências absolutas e relativas de asserções com referências à subjetividade da avaliação, por ciclo avaliativo.

Figura 4. Subjetividade da avaliação alegada nos contraditórios.



Verifica-se que 53% das asserções (N=40) são afirmações implícitas de atribuição de classificações na base da opinião dos avaliadores e 47% (N=35) são afirmações explícitas. Quando comparados os dois ciclos avaliativos, observa-se uma tendência para a diminuição das afirmações sobre a subjetividade da avaliação, do 1.º para o 2.º ciclo (de 29% para 17%), sendo mais acentuada nas afirmações explícitas que diminuíram 12 pontos percentuais, enquanto as afirmações implícitas diminuíram 5 pontos percentuais.

Nos segmentos discursivos que expressam subjetividade assente na opinião dos avaliadores encontramos asserções de comparação com os resultados obtidos por outras escolas/agrupamentos (apenas no 1.º ciclo da AEE), de perguntas retóricas como forma de pôr em causa a avaliação efetuada (apenas no 1.º ciclo da AEE), de expressões de desconhecimento dos critérios avaliativos, de comparação com os resultados obtidos no 1.º ciclo avaliativo (apenas no 2.º ciclo), do uso de ironia/metáforas, de ausência de objetividade, conforme se ilustra na Tabela 4.

Tabela 4. Exemplos de asserções que expressam a subjetividade da avaliação.

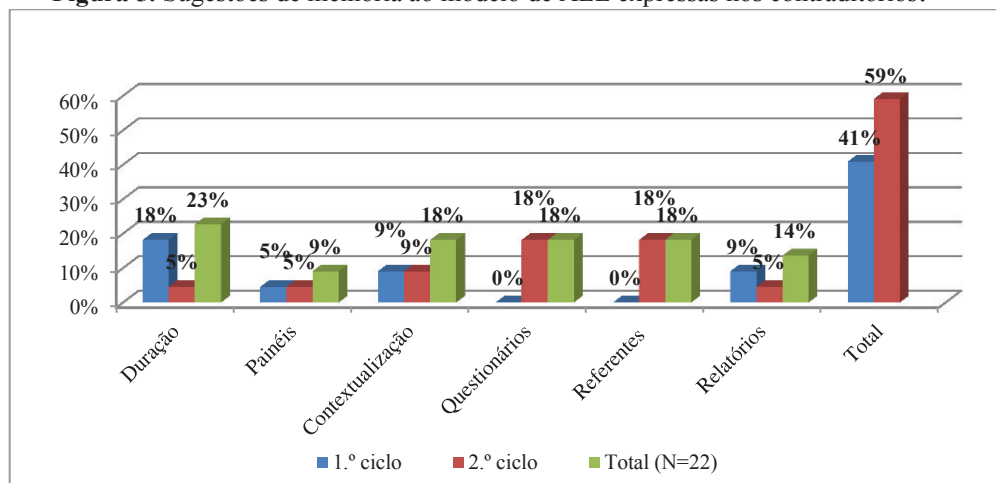
Indicadores	Exemplos de algumas asserções
Comparação com os resultados obtidos por outras escolas (apenas no 1.º ciclo)	<p>“constatamos que, com descrições semelhantes, há Escolas/Agrupamentos que obtiveram melhores classificações”.</p> <p>“pensamos estarem as menções algo desadequadas, principalmente quando as comparamos com as obtidas por outras unidades de gestão avaliadas no ano letivo anterior”.</p> <p>“observando Relatórios de Avaliação de outras unidades muito semelhantes à nossa, os fatores apontados para o distanciamento (...) [entre a CI e a CEx] foram considerados argumentos relevantes apresentados pelas Escolas”.</p>
Perguntas retóricas como forma de pôr em causa a avaliação efetuada (apenas no 1.º ciclo)	<p>Não será este exemplo um ponto forte e a merecer uma avaliação superior? (...) Não serão espetos a valorizar e a considerar como muito bons numa avaliação?”</p> <p>“Então haverá algum ponto fraco que leve a atribuir «Bom» neste domínio?”</p>
Desconhecimento dos critérios avaliativos	<p>“(…) devido ao nosso desconhecimento da ponderação dos fatores atribuídos como pontos fracos na totalidade da apreciação de cada um dos domínios”. (1.º ciclo)</p> <p>“desconhecendo, o Agrupamento, o peso atribuído aos restantes parâmetros em avaliação”. (1.º ciclo)</p> <p>“não se conhecem nem estão publicados quaisquer «referentes nacionais» ou «valores medianos nacionais», relativos ao contexto do Agrupamento”. (2.º ciclo)</p> <p>“A organização afirma desconhecer os fundamentos e fórmula de cálculo dessa construção matemática que é o “valor esperado”. Assim, “o «valor esperado» descredibiliza o objetivo da avaliação que poderia ter sido objetiva e justa”. (2.º ciclo)</p>
Comparação com os resultados obtidos no 1.º ciclo avaliativo (apenas no 2.º ciclo)	<p>“não são claras as razões que levaram à alteração (baixar) da avaliação nos domínios da “Prestação do serviço educativo” de “Muito Bom” para “Bom” e na “Liderança”, de “Muito Bom” para “Bom”».</p> <p>“Em momento algum a anterior avaliação externa (1.º ciclo) foi encarada como ponto de partida para avaliar, numa perspetiva evolutiva, o desempenho da organização e facilitar a identificação do caminho percorrido”.</p> <p>“perante os resultados expressos no relatório ora contraditado, o nosso esforço não foi valorizado, pois os níveis de classificação atribuídos aos supracitados domínios coincidem, na generalidade, com as classificações alcançadas em 2008”.</p> <p>“o Agrupamento não vê expresso o resultado do trabalho realizado e dos esforços desenvolvidos desde a última Avaliação Externa”.</p>

Uso de ironia/metáforas	<p>“Relativamente a esta afirmação, gostaríamos de saber o que levou a equipa inspetiva a tomar tal conclusão?” (1.º ciclo)</p> <p>“quando olhamos para a avaliação qualitativa que nos foi dada, lembramo-nos algumas vezes da metáfora da garrafa meia-vazia ou meia-cheia que todos nós conhecemos”. (1.º ciclo)</p> <p>“não podemos deixar de referir (e estranhar!) “o contacto com filósofos da atualidade” e o blogue Diálogos merecem, no projeto de relatório da avaliação externa”. (2.º ciclo)</p>
Ausência de objetividade	<p>“tais Relatórios, que, ainda em modesto entendimento, são superficialmente elaborados, sem rigor e sem critérios uniformes”. (1.º ciclo)</p> <p>“Entende-se que o presente RELATÓRIO deva ser objeto de revisão. Sob pena de o não sendo, constituir manifesta expressão de injustiça, por errónea perceção da realidade, condicionante da avaliação final”. (1.º ciclo)</p> <p>“são feitas algumas observações que não podemos, de modo algum, considerar exatas e são dadas classificações que, na nossa opinião, não traduzem a aplicação correta e devida da escala de avaliação apresentada na página 2 do relatório”. (1.º ciclo)</p> <p>“certamente que qualquer cidadão, conhecedor da escala a aplicar ficaria surpreendido com a classificação atribuída a este domínio-chave”. (1.º ciclo)</p> <p>“A interpretação dos dados revela ausência de rigor e inexatidão. Verifica-se que um número significativo de asserções produzidas carece de fundamentação/objetividade e, numa reflexão mais aturada, encontram-se contradições”. (2.º ciclo)</p> <p>“As taxas de conclusão/transição do ensino regular superiores às nacionais, a inexistência de abandono escolar e os baixos valores de saída precoce são aspetos positivos identificados (...), mas depois são desvalorizados /ignorados [pela equipa da AEE]”.</p> <p>“Em função dos elementos apresentados, a menção parece-nos revestida de interpretação pessoal e talvez subjetiva”. (2.º ciclo)</p> <p>“Consideramos que a equipa inspetiva foi generalista ao referir que (...) o que não está de todo correto”. (2.º ciclo)</p> <p>“Não compreendemos como é possível a equipa inspetiva ter tirado estas ilações...” (2.º ciclo)</p> <p>“nos diferentes campos de análise do relatório apresentado pela equipa existem afirmações inexatas graves”. (2.º ciclo)</p>

Sugestões de melhoria ao modelo

As sugestões de melhoria presentes em apenas 15 contraditórios estão distribuídas por *seis tipos de propostas de melhoria*: a duração, a constituição dos painéis, a organização do relatório, a contextualização da avaliação, a clarificação de procedimentos no uso dos questionários e a divulgação/clarificação dos referentes usados na avaliação dos resultados académicos. Na Figura 5 apresentamos a distribuição, em percentagem, das sugestões de melhoria, pelas seis tipologias e por ciclo avaliativo.

Figura 5. Sugestões de melhoria ao modelo de AEE expressas nos contraditórios.



Foram identificadas 22 sugestões de melhoria, nove no 1.º ciclo avaliativo (41%) e 13 no 2.º ciclo (59%). Globalmente, as sugestões mais frequentes reportam-se a aspetos relacionados com a duração da intervenção, ou seja, o tempo destinado à recolha de informações sobre as escolas (23%, N=5), e as menos frequentes dizem respeito à constituição dos painéis de avaliação para a realização das entrevistas (9%, N=2).

Fazendo a comparação por ciclo avaliativo, constata-se que, no 1.º ciclo, os três tipos de sugestões mais frequentes pertencem às seguintes tipologias: duração (18%, N=4), contextualização (9%, N=2) e relatórios

(9%, N=2). Ainda que estes valores sejam pouco expressivos, o alargamento do período de intervenção nas escolas/agrupamentos e a alteração na estrutura dos relatórios e até do tipo de informação e estilo de escrita, verificado no 2.º ciclo avaliativo, poderão justificar a diminuição destes dois tipos de sugestões neste ciclo. Relativamente ao 2.º ciclo avaliativo, as três sugestões mais frequentes dizem respeito a questionários (18%, N=4), a referentes (18%, N=4) e à contextualização (9%, N=2), sendo que as duas primeiras surgem apenas no 2.º ciclo, pois decorrem das alterações no modelo: a aplicação de questionários de satisfação a diferentes elementos da comunidade educativa e o uso de referentes contextualizados – valor esperado. Já no que se refere à contextualização, ainda que também se tenha verificado uma alteração neste aspeto, esta não parece satisfazer as escolas no 2.º ciclo avaliativo. Na Tabela 5 são apresentados exemplos de sugestões de melhoria para cada uma das tipologias identificadas na análise de conteúdo dos contraditórios.

Tabela 5. Exemplos de asserções que sugerem melhorias ao modelo de AEE.

Indicadores	Exemplos de algumas asserções
Duração da intervenção	<p>“o tempo de permanência da equipa de avaliação externa não foi suficiente para obter uma perceção mais pormenorizada do funcionamento do Agrupamento”. (1.º ciclo)</p> <p>“alargamento do tempo de observação, tempo de duração dos painéis”. (1.º ciclo)</p> <p>“Uma avaliação realizada em apenas dois dias e meio, observando numas escassas horas não mais do que três dos dez estabelecimentos”. (1.º ciclo)</p> <p>“mais tempo para o desenvolvimento de cada um dos painéis”. (2.º ciclo)</p>
Constituição dos Painéis	<p>“guiando-se tão somente pelo testemunho oral de uns quantos elementos dos órgãos instituídos (e eventualmente instruídos)”. (1.º ciclo)</p> <p>“uma lacuna neste processo de avaliação externa (...) não há nenhum painel destinado ao Conselho Pedagógico”. (2.º ciclo).</p>

Organização do Relatório	<p>“são superficialmente elaborados [relatórios], sem rigor e sem critérios uniformes, critérios que aliás se não conhecem”. (1.º ciclo)</p> <p>“O relatório apresenta uma organização que não permite uma leitura clara dos diferentes assuntos abordados, por falta de coesão, articulação e de rigor”. (1.º ciclo)</p>
Contextualização da avaliação	<p>“Se estiver presente na elaboração dos relatórios os contextos sociais onde a escolas se inserem”. (1º ciclo)</p> <p>“contexto económico e social da caracterização do agrupamento é totalmente ignorado e não é tomado em conta quando se passa a falar dos resultados”. (2.º ciclo)</p>
Clarificação de procedimentos no uso dos questionários (2.º ciclo)	<p>“os resultados dos inquéritos não foram disponibilizados (...), desconhecendo o agrupamento o seu conteúdo”.</p> <p>“a opção “não concordo nem discordo” foi lida de forma negativa pela IGE, pelo que se considera que deveria haver maior clarificação desse aspeto em futuros instrumentos de recolha de dados”.</p> <p>“maior participação das escolas a avaliar, nomeadamente na escolha das turmas (amostra) para a resposta aos questionários. Deveria ser dada a oportunidade às escolas de indicarem parte da amostra”.</p> <p>“pode ser questionada a representatividade da amostra selecionada [de alunos], uma vez que não estão garantidas as mesmas características qualitativas e quantitativas da população (...)” “o mesmo se aplica aos questionários dos encarregados de educação, que coincidiram com a amostra de alunos inquiridos”.</p>
Divulgação dos referentes usados na avaliação dos resultados (2.º ciclo)	<p>“não se conhecem nem estão publicados quaisquer ‘referentes nacionais’ ou ‘valores mediano nacionais’, relativos ao contexto do agrupamento”.</p> <p>“Toda a avaliação foi condicionada por um valor virtual designado ‘valor esperado’ (...) - cujos fundamentos e fórmula de cálculo se desconheciam antes da ação e ainda se desconhecem”.</p> <p>“Os valores esperados contratualizados com o Ministério da Educação (ME) no âmbito do Programa Educação 2015 serviram de referente ao trabalho desenvolvido pela escola e deverão ser, portanto, os únicos a serem considerados pela IGE para efeito da avaliação externa”.</p> <p>“as escolas dispõem atempadamente, diremos, sistematicamente, de informação estatística de âmbito nacional e não apenas quando são avaliadas”.</p>

2.3. Impacto e efeitos do relatório

A categoria “impacto e efeitos do relatório” inclui duas subcategorias: i) *impacto e efeitos do relatório na escola*, e ii) *impacto e efeitos do relatório na sala de aula*. Na Tabela 6 observa-se o número de contraditórios (em valores absolutos e em percentagens) com referências ao impacto e efeitos do relatório, na escola e na sala de aula, para cada uma das variáveis (ciclo avaliativo e classificação da escola).

Tabela 6. Contraditórios com referências a impacto e efeitos do relatório da IGEC.

Subcategorias	1.º ciclo de AE						2.º ciclo de AE						Total (N=69)	
	Classif. mais baixas		Classif. mais altas		Total		Classif. mais baixas		Classif. mais altas		Total			
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Impacto e efeitos na escola	9	13	9	13	18	26	18	26	6	9	24	35	42	61
Impacto e efeitos na sala de aula	1	1	1	1	2	3	0	0	0	0	0	0	2	3

Constata-se que apenas 2 contraditórios do 1.º ciclo avaliativo (um de uma escola com classificações baixas e outro de uma escola com classificações elevadas) assinalam impactos e efeitos dos relatórios na escola. Estes referem explicitamente a intenção de proceder a mudanças em contexto de sala de aula, conforme se ilustra nos exemplos seguintes: “a supervisão e o acompanhamento da prática letiva é um fator a melhorar” e “certamente no presente ano letivo a experimentação será uma metodologia mais utilizada em sala de aula”.

Observa-se que, do 1.º para o 2.º ciclo, o número de contraditórios com referências ao impacto e efeitos do relatório na escola aumentou de forma expressiva de 26% (N=18) para 35% (N=24). Também se registam diferenças relevantes entre escolas/agrupamentos com classificações mais baixas e escolas/agrupamentos com classificações mais elevadas; no primeiro caso são 27 contraditórios (39%) e no segundo caso são 15 contraditórios (22%).

Na análise de conteúdo desta subcategoria emergiram diversos tipos de impactos e efeitos que organizámos em quatro grupos: *oportunidade de melhoria*, *promoção da reflexão interna*, *desmotivação dos atores* e *diminuição da imagem externa da escola*.

Nas Figuras 6 e 7 apresentamos a distribuição destas asserções, considerando as variáveis ciclo avaliativo e classificação da escola.

Figura 6. Impacto e efeitos da AEE, por ciclo avaliativo.

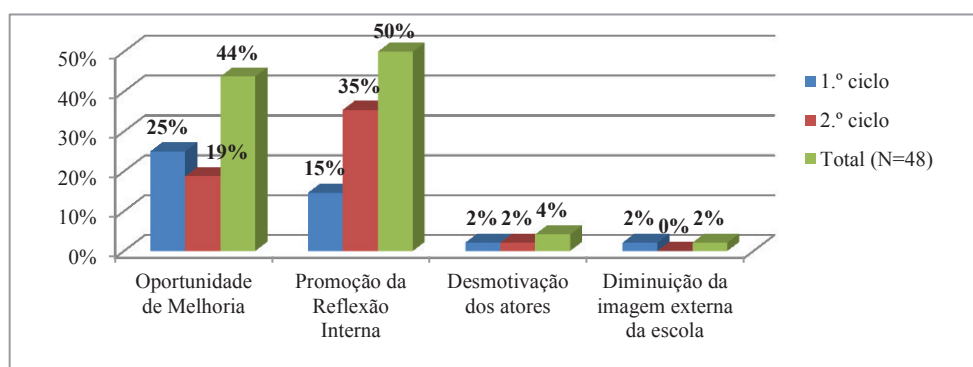
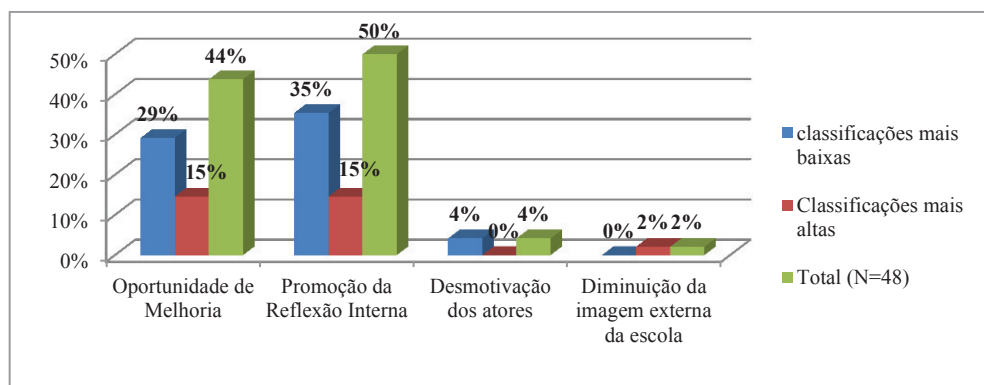


Figura 7. Impacto e efeitos da AEE, por classificação da escola.



De acordo com os dados, 94% das asserções que se referem ao impacto e efeitos da AEE relevam aspetos positivos, 50% das unidades de registo (N=24) sublinham a promoção da reflexão interna e 41% (N=21) apontam para a oportunidade de melhoria. As referências a aspetos negativos são

residuais, tendo sido identificadas apenas três asserções; duas referem a desmotivação dos atores e uma a diminuição da imagem externa da escola.

Estabelecendo a comparação entre o 1.º e o 2.º ciclo, observa-se uma diminuição das asserções que fazem referência a oportunidades de melhoria (25% e 19%, respetivamente). De assinalar o aumento considerável de asserções que apontam para a promoção da reflexão interna: de 15% nos contraditórios do 1.º ciclo passou a 35% nos contraditórios do 2.º ciclo.

Considerando a variável ‘classificação da escola’, observa-se que as escolas/agrupamentos com classificações mais baixas são as que mais reconhecem impacto e efeitos positivos da AEE; 29% das asserções (N=14) referem a oportunidade de melhoria e 35% (N=17) indicam a promoção da reflexão interna. Nas escolas/agrupamentos com classificações mais altas, apenas 15% (N=7) das asserções relevam estes dois tipos de impactos e efeitos.

Na Tabela 7 encontramos exemplos de asserções que sugerem impactos e efeitos do relatório na escola/agrupamento.

Tabela 7. Exemplos de asserções que sugerem impactos e efeitos do relatório na escola/agrupamento.

Indicadores		Exemplos de algumas asserções
Oportunidade de Melhoria	Melhoria dos resultados da aprendizagem	<p>“Reiteramos o nosso agradecimento pelo trabalho levado a cabo pelos Srs. Inspectores neste projeto e, com isso, queremos criar uma maior janela de oportunidade para os nossos alunos”. (1.º ciclo)</p> <p>“A sua intervenção [dos avaliadores externos] ajudar-nos-á a consolidar práticas exemplares na construção do sucesso educativo dos alunos”. (2.º ciclo)</p>
	Melhoria de práticas/processos da escola/AE	<p>“os pontos fracos evidenciados no vosso relatório serão considerados oportunidades de melhoria na senda da melhoria contínua de resultados e práticas de funcionamento...” (1.º ciclo)</p> <p>“Reconhece-se a maior importância a um processo de Avaliação Externa, na medida em que permite um espelhamento da própria escola, e uma maior consciencialização da sua missão e da forma como cumpre os seus objetivos”. (1.º ciclo)</p>

		<p>“É clara e não ambígua a nossa intenção de utilizar os objetivos e os domínios da Avaliação Externa como um referencial de apoio, referencial esse que é um auxiliar para enquadrar a nossa atividade”. (2.º ciclo)</p>
	Melhoria dos processos de autoavaliação	<p>“ter aprofundado os saberes próprios e a capacidade de autoavaliação, caminhos que devem levar a um agrupamento de escolas com mais sucesso”. (1.º ciclo)</p> <p>“(…) o plano de melhoria que resultou da Avaliação Externa realizada em 2008”. (2.º ciclo)</p>
	Concretização de novos procedimentos	<p>“foram despoletados os procedimentos sugeridos no ponto 2 [revisão do Projeto Educativo]”. (1.º ciclo)</p> <p>“ao identificar pontos fortes e áreas de melhoria, este relatório oferece elementos para a construção ou o aperfeiçoamento de planos de ação para a melhoria e de desenvolvimento de cada escola, em articulação com a administração educativa e com a comunidade em que se insere”. (2.º ciclo)</p>
Promoção da Reflexão Interna	Promoção da reflexão sobre resultados e ou práticas	<p>“Constituindo o relatório recebido mais um instrumento de reflexão e debate para a comunidade educativa, a sua divulgação, análise e consequente debate foi imediatamente promovido”. (2.º ciclo)</p> <p>“Terminamos, reforçando o impacto da reflexão que esta avaliação externa proporcionou, (2.º ciclo)</p>
	Promoção da reflexão estratégica	<p>“somos (...) levados a concluir da importância que teve para o Agrupamento (...) vamos certamente trabalhar, refletir, descobrir onde, como e quando mudar para a melhoria contínua”. (1.º ciclo)</p> <p>“(…)as críticas construtivas, pois são essas que se constituem como ponto de partida para a redefinição dos cenários desejáveis e para a procura das estratégias adequadas”. (1.º ciclo)</p> <p>“a comunidade educativa do Agrupamento (...) desenvolveu uma reflexão alargada e debate sobre o relatório de avaliação cujas conclusões constituem o contraditório que aqui se apresenta”. (2.º ciclo)</p>
Desmotivação dos atores		<p>“Registe-se, para eventual ponderação, que se justifica o nosso desagrado e manifesta amargura que se sentiu em toda a equipa docente, nomeadamente no órgão executivo e a equipa de avaliação interna...”</p> <p>“tememos que o presente relatório desmotive e desmoralize, retirando forças anímicas e dessubjetivando os atores, da sua competência e</p>

	naquilo que acreditam estar a conseguir para a melhoria e a qualidade da escola pública”.
Diminuição da imagem externa da escola	“publicitando-se tais Relatórios (...) sempre e só poderá contribuir para uma má imagem de uma qualquer Escola, ou Agrupamento, pondo quase sempre, ou mesmo sempre, em causa o árduo e profícuo trabalho realizado ao longo de vários anos”.

Importa sublinhar que estas asserções se situam essencialmente ao nível das intenções, pois as escolas/agrupamentos que optaram por redigir um contraditório fizeram-no no curto espaço de tempo pré-estabelecido, logo após a receção do relatório da avaliação externa, sem que tivesse decorrido tempo suficiente para poderem observar/avaliar os efeitos do mesmo na organização. Todavia, nos contraditórios são frequentes as referências à importância da AEE e, em particular, do respetivo relatório, para a melhoria das dinâmicas e dos serviços prestados pelas organizações escolares. Em alguns contraditórios (poucos) especificam-se as modificações que se pretendem implementar.

2.4. Discordância com o relatório

Relativamente à categoria “discordância com o relatório” procedemos à identificação dos contraditórios que assinalaram discordância relativamente ao relatório da IGEC, nomeadamente acerca de factos e de interpretação, com enfoque nas classificações. Na Tabela 8 apresentamos a distribuição dos contraditórios por ciclo avaliativo e por classificação da escola/agrupamento.

Tabela 8. Contraditórios que referem discordância com o relatório da AEE, por ciclo avaliativo e classificação da escola.

1.º ciclo de AE						2.º ciclo de AE						Total (N=69)	
Classif. mais baixas		Classif. mais altas		Total		Classif. Mais baixas		Classif. mais altas		Total			
N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
18	26	7	10	25	36	17	25	2	3	19	28	44	64

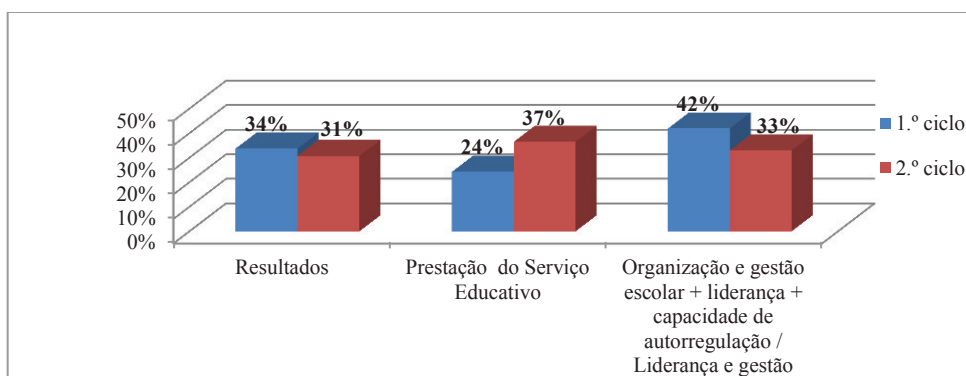
A análise da tabela revela que 64% dos contraditórios (N=44) assinalam discordância com o relatório de AEE. Destes, 36% são do 1.º ciclo (25

contraditórios) e 28% do 2.º ciclo (19 contraditórios). É notório o decréscimo do nível de discordância com os relatórios, do 1.º para o 2.º ciclo avaliativo da AEE. Dada a crescente relevância social da AEE (CNE, 2008; CNE, 2010), julgamos que esta tendência poderá indiciar uma aceitação progressiva da inevitabilidade (e talvez da mais-valia) da avaliação organizacional, nas suas duplas vertentes: a avaliação externa e a autoavaliação.

Considerando as classificações das escolas/agrupamentos, verifica-se que 51% (N=35) dos contraditórios que referem discordâncias com o relatório são de escolas/agrupamentos com classificações mais baixas e apenas 13% (N=9) são de escolas/agrupamentos com classificações mais altas.

Tendo em conta que a AEE segue um referencial, organizado em domínios de avaliação (cinco no 1.º ciclo avaliativo² e três no 2.º ciclo avaliativo), procedemos à identificação das asserções que expressam discordância relativamente às classificações obtidas, por domínio e nos dois ciclos avaliativos (Figura 8).

Figura 8. Discordâncias em relação aos diferentes domínios do relatório no 1.º ciclo e 2.º ciclo de avaliação



² Agregámos, aqui, alguns domínios do referencial do 1.º ciclo, por forma a obter apenas 3 domínios, tal como contemplado no referencial do 2.º ciclo de avaliação externa. Ainda que se possam colocar algumas reservas a este procedimento, a eventual perda de algum rigor decorrente da agregação dos dados é compensada com a vantagem de ser possível uma análise comparativa.

Nos contraditórios do 1.º ciclo de avaliação foram identificadas 74 asserções (unidades de registo) e nos do 2.º ciclo identificámos 52 asserções. A fim de podermos comparar as frequências de asserções no 1.º e 2.º ciclos, procedemos à junção dos três últimos domínios dos relatórios do 1.º ciclo. Assim, observa-se que, no 1.º ciclo, a percentagem mais elevada de asserções discordantes com a avaliação coincide com os domínios *organização e gestão*, *liderança e capacidade de autorregulação* (42%, N=31). Já no 2.º ciclo, é no domínio da *prestação do serviço educativo* que esta percentagem é maior (37%, N=19). A percentagem de asserções discordantes no domínio *resultados* é ligeiramente superior no 1.º ciclo (34%, N=25), sendo de 31% no 2.º ciclo (N=16).

Nas Figuras 9 e 10 apresentamos a distribuição das asserções por domínio, considerando a variável classificação da escola.

Figura 9. Discordância nos diferentes domínios do relatório no 1.º ciclo avaliativo, por classificação de escola.

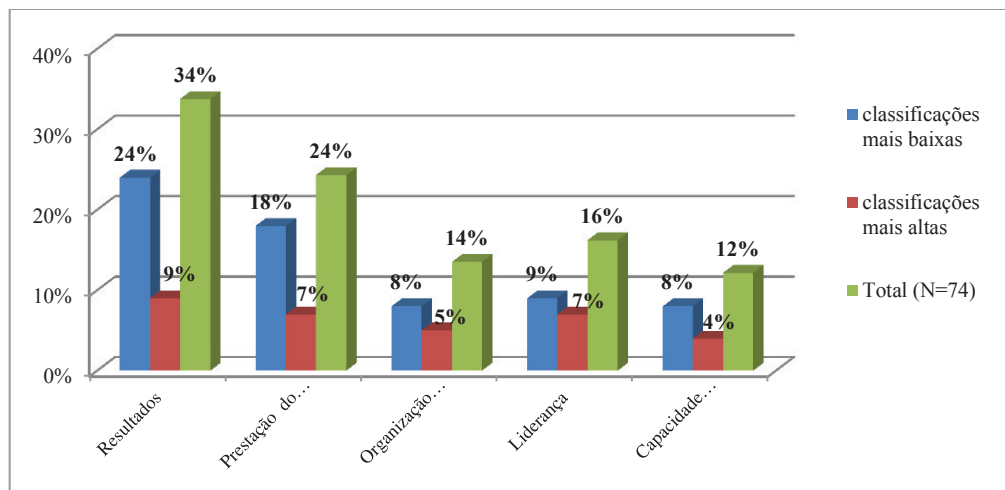
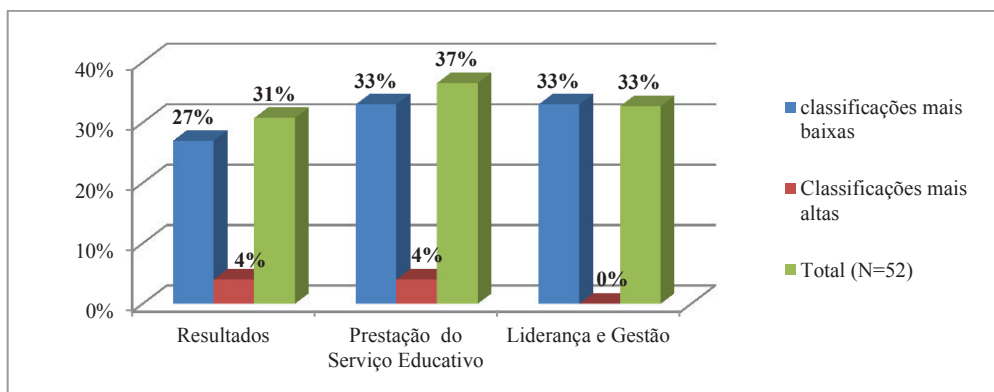


Figura 10. Discordância nos diferentes domínios do relatório no 2.º ciclo avaliativo, por classificação de escola.



No 1.º ciclo avaliativo, o domínio mais contestado é o dos *resultados* (34%), seguido da *prestação do serviço educativo* (24%), surgindo depois a *liderança* (16%), a *organização e gestão* (14%) e, por último, a *capacidade de autorregulação* (12%).

A percentagem de asserções de discordância de escolas/agrupamentos com classificações mais baixas supera a percentagem de discordância das escolas/agrupamentos com classificações mais altas, em todos os domínios.

No 2.º ciclo avaliativo a contestação maior verifica-se no domínio da *prestação do serviço educativo* (37%), em seguida vem o domínio da *liderança e gestão* (33%) e por fim, o domínio dos *resultados* (31%). Observa-se que a contestação tem origem, sobretudo, nas escolas/agrupamentos com classificações mais baixas, sendo que apenas 4% das escolas/agrupamentos com classificações mais altas manifestaram discordância com os domínios *resultados* e *prestação do serviço educativo*.

3. Considerações Finais

O número de contraditórios no primeiro ciclo da AEE superou o número de contraditórios no 2.º ciclo avaliativo e são as escolas/agrupamentos

com classificações mais baixas que mais recorrem ao direito de contraditório, em ambos os ciclos.

As reações das escolas/agrupamentos ao modelo de AEE são, genericamente, positivas, pois pouco mais de metade dos contraditórios apresenta críticas ao modelo da AEE, sendo que as reações positivas e as negativas se equilibram, ainda que haja um ligeiro aumento das críticas negativas, do 1.º para o 2.º ciclo avaliativo.

Nas críticas positivas ao modelo de AEE são vários os contraditórios que revelam que esta avaliação constitui uma oportunidade de melhoria, de aprendizagem organizacional, de reflexão interna, de autocrítica e, por conseguinte, de potenciar a autoavaliação das escolas. Alguns contraditórios sublinham o carácter formativo da avaliação externa e o papel do relatório da AEE como um instrumento potenciador de autorregulação contínua das escolas, o que é, de resto, um dos objetivos assumidos pela própria IGEC.

Nas críticas negativas surgem referências aos factos de o relatório não contemplar as variáveis externas à atividade da escola, de o cálculo do valor esperado não valorizar o desempenho real da escola (2.º ciclo) e da ausência de uma relação comparativa com a avaliação obtida no 1.º ciclo.

Mais de 60% dos contraditórios referem a subjetividade da avaliação; contudo, a idoneidade dos avaliadores é amplamente reconhecida em ambos os ciclos e o seu profissionalismo e rigor avaliativo não são questionados. As sugestões de melhoria ao modelo são reduzidas.

A partir do que expusemos cremos poder concluir que as organizações escolares realizaram já um caminho no sentido de compreenderem melhor a importância e o sentido da prestação de contas através da AEE, principalmente as que obtiveram classificações mais altas, revelando a intenção de implementar mudanças de acordo com as sugestões deixadas pelos avaliadores externos. De facto, constatámos que mais de metade dos contraditórios evidencia a intenção dos atores procederem a mudanças (embora seja residual o número daqueles que destacam as mudanças planeadas ou implementadas ao nível da sala de aula) e que muitos evidenciam a ocorrência de impactos e efeitos dos relatórios nas escolas.

Ao longo do período em estudo (2006-2012), as escolas efetuaram e experienciaram processos de aprendizagem organizacional, sendo esta uma mais-valia clara do processo de AEE. Efetivamente, estas assumem expressamente que uma *boa* classificação pode não ser um sinal de que tudo está bem, ou de nada há a mudar ou a melhorar, no sentido da prestação de um serviço educativo de excelência. Ao promover a reflexão interna, a autocrítica e a autoavaliação das escolas, o relatório produzido pela AEE parece, assim, cumprir os objetivos que se propõe: a promoção da melhoria organizacional e a regulação das escolas.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2009). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. *Meta: Avaliação*, 1 (2), 150-169.
- Alves, P. C., & Correia, S. M. T. (2008). A auto-avaliação de escola: um estudo exploratório sobre os dispositivos de auto-avaliação das escolas públicas em Portugal. *Olhar de Professor*, 14 (2), 355-382. Retirado de <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>.
- Azevedo, J. M. (2007). Estudo: Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos. In CNE-ME (Ed.), *Atas do Seminário Avaliação das Escolas – Modelos e Processos*. Lisboa: CNE, 13-99.
- Brandalise, M. (2007). *Auto-avaliação de escolas: processo construído coletivamente nas instituições escolares*. Tese de Doutoramento, Universidade Católica de S. Paulo, S. Paulo, Brasil.
- Bidarra, M.G., Barreira, J.C., & Vaz-Rebello, M.P. (2011), O lugar da autoavaliação no quadro da avaliação externa de escolas. *Revista Nova Ágora*, 2, 39-42.
- Creswell, J. W. (2010), Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto (3.^a ed), Porto Alegre, Bookman.
- Curado, I. M. F. (2010). *Auto-avaliação – Um estudo de caso numa escola secundária*. Dissertação de Mestrado, Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Esteves, M. (2006). Análise de Conteúdo. In, J.A. Lima & J.A. Pacheco (Orgs). *Fazer investigação, contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-1126). Porto: Porto Editora.
- Ferreira, E., & Espogeira, M. (2009). Avaliação da escola como um dispositivo de prática reflexiva dos professores: a *aprendizagem*, a *vontade*, a *emoção*, e a *partilha*. X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Bragança.

- Fialho, I. (2009b). A qualidade de ensino e a avaliação das escolas em Portugal. Contributos para a sua história recente. *Educação. Temas e problemas – Avaliação, qualidade e formação*, 7 (4), 99-116. Retirado de <http://rdpc.uevora.pt/bitstream/10174/5088/1/Artigo%20Fialho%20Rev%20Temas%20e%20Problemas.pdf>.
- Fialho, I., Oliveira, J., & Ferrinho, L. (2010). Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola: análise dos resultados da avaliação externa das escolas e agrupamentos da Península de Setúbal. Comunicação apresentada no XI Congresso da AEPEC - *Da exclusão à excelência. Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação*. Universidade de Évora, Évora, 16 a 18/09/2010. Retirado de <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/5090/1/Capacidade%20de%20auto-regula%C3%A7%C3%A3o%20e%20melhoria%20da%20escola%20%28%C3%BAltimo%29.pdf>.
- Fialho, I., Saragoça, J., Silva, C., & Fialho, C. (2010). Avaliação da qualidade das escolas no Alentejo: o desafio da auto-avaliação – *Actas do XI Congresso da AEPEC*, Universidade de Évora.
- Gomes, S., Silvestre, M. J., Fialho, I., & Cid, M. (2011). Modelos e práticas de (auto)avaliação em escolas do Alentejo. *Libro de Actas do XI Congreso Internacional Galego-Portugués de Psicopedagogía*. A Coruña. Universidade da Coruña [CD-ROM] ISSN: 1138-1663.
- IGE (2012). *Avaliação externa das escolas: avaliar para a melhoria e a confiança - 2006-2011*. Lisboa: MEC. Retirado de http://www.ige.min-edu.pt/upload/Relatorios/AEE_2006_2011_RELATORIO.pdf.
- Lei n.º 31/2012, de 20 de dezembro. Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do sistema Educativo).
- OCDE (2012). Santiago, P., Donaldson, G., Looney, A., & Nusche, D. (2012). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Portugal 2012*. OECD Publishing.
- Rebordão, I. (2010). *A avaliação das escolas no quadro actual das políticas públicas de educação*. Relatório do Projeto de Mestrado, Universidade de Lisboa - Instituto de Educação, Lisboa.
- Sá, V. (2009). A (auto)avaliação das escolas: “virtudes” e “efeitos colaterais”. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, 17 (62), 87-108, jan./mar.
- Simões, G. M.J. (2010). *Auto-avaliação da escola – Regulação de conformidade e regulação de emancipação*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Silvestre, M. J. (2013). *Avaliação das escolas. Avaliação nas escolas*. Tese de Doutoramento. Évora: Universidade de Évora.

- Terrasêca, M. (2010). *Avaliação externa - Porquê e para quê? Contributos para um parecer sobre a avaliação externa de escolas*. (Parecer apresentado ao CNE em Junho de 2010).
- Ventura, A. (2006). *Avaliação e inspecção das escolas: estudo de impacte do Programa de Avaliação Integrada*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.